Valérie Fournié-Anselot

Lire pour écrire, écrire pour lire

Pratiques de l'écrit à l'école et dans les familles, un lien crucial

Pratiques quotidiennes ou plus exceptionnelles, les activités scripturales ou qui relèvent du « monde de l'écrit » (qui sera cerné selon le point de vue de la lecture/écriture et nous nous expliquerons sur ce choix) ont envahi notre société. Elles sont devenues incontournables et excluent de la vie sociale ceux qui n'en possèdent pas les clés.

> V. Fournié-Anselot est titulaire du DEA de sciences de l'éducation. Professeur des écoles en école maternelle (63). Mel : Fourniepa@wanadoo.fr

le sociographe
recherches en travail social

Téléchargement gratuit des n° épuisés sur **www.lesociographe.org**

J'essaierai donc de faire un bref rappel de ce qui fait lien entre illettrisme et exclusion.
Les difficultés rencontrées par les élèves dans le domaine de l'apprentissage de l'écrit ne sont pas irrémédiablement liées aux difficultés du milieu familial. Une étude menée dans un milieu plutôt « populaire » essaie de révéler ce qui fait la réussite de jeunes élèves devenus grands lecteurs et familiers des pratiques de l'écrit, alors que rien ne le laissait supposer.
J'aborderai les pratiques de ces enfants en réussite ou en échec par rapport à l'écrit, celles de leurs familles et ce qui fait sens pour eux.
Enfin, un éventail (tout du moins une infime partie) d'expériences pédagogiques vécues, sera présenté en dernier lieu, espérant ainsi montrer qu'il est possible de remédier, au moins partiellement, aux difficultés scolaires de ces jeunes apprenants et de les emmener plus sûrement vers ce monde de l'écrit qui ouvre tant de portes…

Illettrisme et exclusion

Afin de mieux cerner ce que nous allons développer, il s'agit de s'appuyer sur des données chiffrées.
D'après le rapport effectué en juin 2001 pour « Solidarité et développement » dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme en Europe, on peut rappeler les performances en lecture et écriture de plus de 400.000 jeunes de nationalité française, de 17 à 18 ans, évalués en 1999. 9.6% de ceux-ci manifestaient de sérieuses difficultés à comprendre un texte simple de type narratif ou fonctionnel et les tâches d'écriture les plus simples les mettaient en échec. En 2000, les filles sont à leur tour évaluées, dans le cadre de la journée d'Appel et de préparation à la Défense. Même si leurs résultats sont un peu meilleurs (7.1% de filles en difficulté contre 11.5% de garçons), d'une façon constante, 8 à 10% des jeunes adultes français sont incapables d'affronter la lecture d'un texte simple et court, ont des difficultés à comprendre un imprimé administratif, à suivre un mode d'emploi. Leurs difficultés, de plus, les marginalisent pour des actions de formation.
Avec les années, ces jeunes, souvent sortis du système scolaire aux alentours de 17 ans, courent le risque de s'installer dans une période d'errance pendant laquelle rien ne semble favoriser leur future insertion. « Ces périodes (car elles se répètent) favorisent l'évanescence des savoirs, accroissent les difficultés et renforcent la prise de distance avec l'écrit » (Bentolila et Rivière, 2001, p. 6). Au fil des années, ces personnes semblent mises de plus en plus à l'écart, ne partageant pas les modes de communication de la société.
Depuis plusieurs années donc, ces deux notions, illettrisme et exclusion, ont bien souvent été accolées. Il semble réducteur d'associer

Téléchargement gratuit des n° épuisés sur **www.lesociographe.org**

exclusion systématiquement à illettrisme. Des travaux ont mis en valeur l'adaptation dont pouvaient faire preuve des personnes illettrées qui adoptaient des signes, des codes, cachaient leurs difficultés et, loin d'être marginales, semblaient s'intégrer dans la vie sociale et professionnelle en s'appuyant notamment sur leur entourage pour remplir les papiers, lire les lettres…
Les raisonnements trop mécanistes ont donc été un peu mis à mal. Plutôt que l'exclusion, l'illettrisme entraîne une dépendance envers ceux qui détiennent les clés de la lecture et de l'écriture.
Si ces personnes en difficulté confient certaines tâches à des parents (répondre à un enseignant au sujet de la scolarité de son enfant, se faire lire un courrier…), à des écrivains publics quand il s'agit d'une situation plus complexe (faire valoir ses droits au RMI, affronter un divorce ou une situation d'endettement…), le problème devient plus sérieux quand aucune assistance n'est possible. La marginalisation et l'exclusion sont alors les risques majeurs. Une étude des résultats en lecture en fonction de la date d'inscription au RMI (1) montrait que les personnes ayant de faibles performances sortaient avec difficulté du dispositif. De même, une partie importante de la population des entrants en détention étaient en difficulté de lecture. Il y avait 6 fois plus d'analphabètes dans les maisons d'arrêt que parmi les conscrits, 3 fois plus de personnes ayant des difficultés à lire des mots, 2 fois plus de personnes qui au mieux ne comprenaient que des phrases simples…

Après ces données quantitatives, d'autres observations sur l'importance de plus en plus grande de l'écrit sur les lieux de production laissent à penser que les personnes en difficulté dans le domaine de l'écrit ont été écartées de l'emploi. En effet, les emplois de type « ouvriers spécialisés », « manœuvres » sont de moins en moins nombreux. A l'inverse, les ouvriers qualifiés ou hautement qualifiés, les techniciens… augmentent. Avec l'automatisation et la robotisation, l'ouvrier s'est vu confier des tâches de surveillance qui consistent davantage à relever, annoter, et qui donc souvent intègrent l'écrit. Dans le secteur agricole, la même mutation a eu lieu. Le travailleur agricole doit se montrer polyvalent et l'écrit ne peut constituer un obstacle. Pour les employeurs, de manière générale, la capacité à s'autoformer est devenue centrale et la maîtrise de la lecture et de l'écriture reste décisive pour l'autonomie des personnes. L'écrit reste également un outil de premier plan dans la reconversion professionnelle. Cette évolution nous oblige à nous interroger sur l'avenir de ces publics et donc sur la responsabilité de l'Etat, des éducateurs au sens large, et sur la remédiation éventuelle à mettre en place afin d'amoindrir les conséquences de cette économie qui n'emploie plus les personnes en situation d'illettrisme.

(1) Cf. GPLI (Groupe pour la lutte contre l'illettrisme), Alain Bentolila, 1996.

le sociographe
recherches en travail social

Téléchargement gratuit des n° épuisés sur **www.lesociographe.org**

L'un des premiers endroits où se révèlent les problèmes dus à l'illettrisme est l'Ecole. A l'entrée au collège, 12 à 15 % des élèves se trouvent en difficulté de lecture (cf. Bertolila et Rivière, 2001). A l'avenir, il est à craindre que ces enfants se retrouvent dans les publics exclus culturellement et socialement. L'école primaire n'est pas parvenue à les remettre à niveau, le collège va cristalliser leurs difficultés. Malgré les tentatives pédagogiques d'aide et de soutien, peu parmi ceux en difficulté sortiront « du lot ». Les autres n'obtiendront pas le brevet des collèges à une époque où le baccalauréat ne garantit pas une insertion professionnelle : « 10 enfants sur 100 vont à l'école pendant plus de 10 ans et ne comprennent pas un texte court et simple ; 10 autres sont condamnés à une lecture de surface n'ouvrant à aucune distance, à aucune critique.[…] Plus on avance dans ce couloir qui traverse notre école, plus se font rares les portes de sortie, plus s'affirme la conscience de l'échec, plus lourd pèse un découragement qui engendrera la révolte et la violence » (Bentolila et Rivière, 2001, p. 19).
La maîtrise de la langue influence donc considérablement le destin scolaire et social. La question est donc de savoir quels remèdes on peut apporter en amont pour remédier à ces difficultés, les diminuer pour le moins, et essayer de faire sortir ces personnes d'une spirale dangereuse.

A difficultés sociales, difficultés scolaires ?

Dans le domaine éducatif, le raccourci est fréquent entre milieu social dit défavorisé et échec scolaire ; notamment en ce qui concerne l'écrit, où la maîtrise d'un certain « bagage » de mots, tournures, est capitale.
Enseignante jusqu'à l'an passé dans ces milieux dits « défavorisés », longtemps en classes spécialisées, maître soutien, il m'importait de comprendre les différences de parcours entre des enfants de même origine sociale. Semblables de par leurs conditions économiques et culturelles, comment des structures familiales proches engendraient-elles des enfants aux parcours scolaires opposés ?
Afin d'apporter une contribution à ces différentes visions, la deuxième partie de cet article consistera donc en une sorte de synthèse de recherches précédemment menées. De ces travaux (Fournié-Anselot, 1996) est ressorti un premier point :
Il existerait une relation entre représentations des enfants sur la lecture, le livre, et les différentes pratiques et performances en lecture. L'enfant se construirait des conceptualisations qui lui donneraient ou non les clés pour entrer dans le monde de l'écrit. Ces représentations et pratiques seraient liées davantage au vécu familial, aux styles éducatifs des parents qu'à leur milieu social d'origine.
En tant qu'enseignante, je me suis donc intéressée aux indices familiaux

Téléchargement gratuit des n° épuisés sur **www.lesociographe.org**

qui pouvaient être considérés comme des mécanismes par lesquels le milieu agissait sur l'apprentissage de la lecture, aux rapports aux livres, et aux performances des élèves dans ce même domaine.
En fait, à la suite de plusieurs expérimentations avec des enfants d'un milieu social relativement homogène (enfants d'employés et d'ouvriers), des comportements très différents sont apparus. De même, les représentations des enfants sur le livre, l'écrit en général, semblaient assez contrastées.
Le milieu social défini par les professions des parents est apparu comme moins important que d'autres éléments comme les pratiques familiales, la conception qu'auraient les parents de l'école, de la lecture, de son apprentissage, qui soudain avaient pris le pas sur les facteurs culturels et sociaux. Les pratiques que l'enfant a développées sur, ou à propos de l'écrit, avec des partenaires compétents dans son milieu familial ou (et) à l'école, jouent sans doute un rôle déterminant pour l'aider à clarifier ses idées en lecture-écriture.

Certains enfants, même d'âge pré-scolaire, sont des familiers de l'écrit et des lecteurs. Ils savent quelle sorte de contenu ils vont trouver dans tel magazine, journal, prospectus ; ils pensent à l'écrit pour trouver un numéro de téléphone, un programme de télévision, une direction d'autobus, ils voient l'intérêt que suscite la lecture chez les proches, ils connaissent l'émotion que donne une histoire lue par un parent.
D'autres, semblent beaucoup plus en retrait par rapport à cet apprentissage, qui ne reste qu'un apprentissage et qui n'est pas devenu pour eux un plaisir. Ils sont en échec, ou éprouvent de grandes difficultés, et ne voient pas les usages ni le plaisir que l'on peut en tirer.
L'école dévoilerait donc des pratiques différentes dans le domaine de l'écrit ; pratiques familiales que les parents favoriseraient non pas tant par le milieu social que par leur façon de concevoir l'école et la lecture.

A la suite de ces premiers travaux de maîtrise en sciences de l'éducation, j'ai donc décidé de m'intéresser à un public « défavorisé » afin de réduire les variables sociales et d'isoler ce qui me semblait plus pertinent du point de vue des pratiques.
Les relations entre pratiques, attitudes de lecteurs et compétences en lecture ont déjà été étudiées. Sur ce sujet, François Sublet et Yves Prêteur avaient dressé une typologie des lecteurs selon leurs pratiques : les lecteurs favorisés « indépendants, performants, […] possédant des livres, abonnés à des journaux éducatifs, qui ne recourent à aucun conseil, qui lisent tout ce qu'ils trouvent, le soir, chez eux, seuls, […] et les lecteurs dépendants, très mobiles, peu concentrés, avec peu d'abonnements, qui lisent dans des pièces communes à plusieurs » (Sublet et

Téléchargement gratuit des n° épuisés sur **www.lesociographe.org**

Prêteur, 1990, pp. 94-96). Jacques Fijalkow a évoqué aussi la variable relative au nombre de livres. En effet, « la présence de livres est une des façons par lesquelles le milieu social agit sur la lecture par la médiation de facteurs de familiarité, valeur, motivation, pratique de la lecture orale à l'enfant » (Fijalkow, 1986, p. 105).

Si les pratiques individuelles et familiales jouent un rôle prépondérant dans la familiarisation au monde de l'écrit, il semblerait également que l'éducation et l'organisation familiale présentent une influence forte. Bernard Lahire évoque des différences dans l'organisation familiale en parlant des « belles réussites » dans les milieux populaires. Ce ne sont pas des pratiques de lecteurs qui sont exposées, mais une façon de vivre, d'organiser la vie de tous les jours. « Il y a inculcation diffuse mais systématique d'une sorte d'éthos ascétique, rationnel. Les horaires familiaux sont d'une grande précision et la régularité semble être une qualité familiale importante » (Lahire, 1995, p. 247-248).
Le rapport malheureux à l'écrit chez les parents également, peut transmettre aux enfants un blocage qui les empêchera d'aller beaucoup plus loin dans ce monde que les parents ont peu ou pas exploité.
Pratiques familiales, habitudes de vie, livres possédés, éducation, rituels, vécu scolaire des parents, les critères qui peuvent faire d'un enfant un familier de l'écrit sont nombreux et très divers. L'attribution de la responsabilité des difficultés des enfants aux insuffisances du milieu familial est discutable, les explications sont beaucoup moins simples, plus nuancées.
Trois pôles avaient donc été envisagés pour une seconde recherche :
— celui des représentations des jeunes lecteurs,
— celui des pratiques familiales lecturales et scripturales,
— celui de l'organisation et de l'éducation familiale.

Pratiques et représentations

J'ai mené une enquête dans une école élémentaire de Lille, en me focalisant sur des élèves de CE2 qui avaient passé les tests nationaux. Neuf enfants appartenant à un milieu social homogène (de parents ouvriers, employés ou sans profession), dont les résultats étaient ou très bons ou très faibles avaient été interrogés dans le cadre d'entretiens orientés en fonction des pôles présentés précédemment.
Sans reprendre l'intégralité de l'analyse de ces entretiens, sont apparues des constantes dans les représentations. Les histoires des familles et de leurs enfants semblaient expliquer pourquoi un profil de lecteur se dessinait alors que rien ne le laissait présager.

Un premier groupe d'élèves (bons lecteurs) semble d'emblée considérer

Téléchargement gratuit des n° épuisés sur **www.lesociographe.org**

la lecture comme une activité plaisante à part entière, une expérience gratifiante, un plaisir solitaire, une aventure personnelle qui apporte richesse et échanges avec d'autres. La fonction cognitive et culturelle de l'école est comprise. L'autre groupe d'élèves (en échec) cherche ses mots et pense à l'obligation de savoir lire, à ce qu'en attendent les enseignants, au métier futur, à l'acte mécanique de lire ou de produire un écrit. Les cursus sont peu connus, l'apprentissage de l'écrit n'a pas de sens réel pour eux.

En ce qui concerne leurs pratiques, celles du premier groupe d'enfants sont variées. Ces jeunes lecteurs sont curieux, avides de tout lire, se rendent dans des bibliothèques accompagnés par des frères, des parents, achètent des livres, on leur en offre. Il y a des livres chez eux, leurs parents lisent les journaux, parlent de ce qu'ils ont lu, les écrits différents sont identifiés, et si ce ne sont pas les parents, ce sont les sœurs ou les frères qui prennent le relais, aident même les parents dans les échanges écrits avec les administrations, ou parfois leur apprennent à lire… Dans ces familles, on écrit ensemble des lettres aux parents éloignés, on s'amuse ensemble à écrire des histoires avec une grande sœur. Ces enfants lisent le soir, au calme dans leur chambre, discutent des livres lus, se les échangent.

Les « faibles lecteurs » n'ont pas d'habitudes particulières ; ils lisent dans les lieux communs, n'ont que peu de livres, vont à la bibliothèque pour faire les devoirs, ils n'ont pas de personne ressource pour leur suivi scolaire, les écrits sont peu présents, même les listes de courses sont peu évoquées car peu fréquentes. Tout semble être fait au jour le jour, il n'y a pas ou il y a peu de projection dans le futur.

Sur le dernier point, celui des styles éducatifs et de l'organisation familiale, les pratiques divergent aussi. Chez les « bons lecteurs », tout semble bien réglé, organisé, les règles de vie sont strictes et fixées, on ne rentre pas tard de l'école, les enfants font leurs devoirs dans le calme, ils ne se couchent pas tard, le soir ils lisent dans leur lit. Rigueur, auto-discipline, responsabilité, autonomie sont les valeurs transmises par les parents ou les frères et sœurs qui jouent un rôle capital quand les parents sont moins présents ou quand ils s'estiment moins compétents. Chez les autres, les structures semblent plus floues, il y a peu de constantes, peu de références, les frères et sœurs ont chacun leurs parcours, il n'y pas d'échanges sur le travail scolaire, les lectures, les devoirs. Le contrôle parental est irrégulier, les habitudes sont peu présentes ou peu intériorisées par les enfants.

Des propositions...

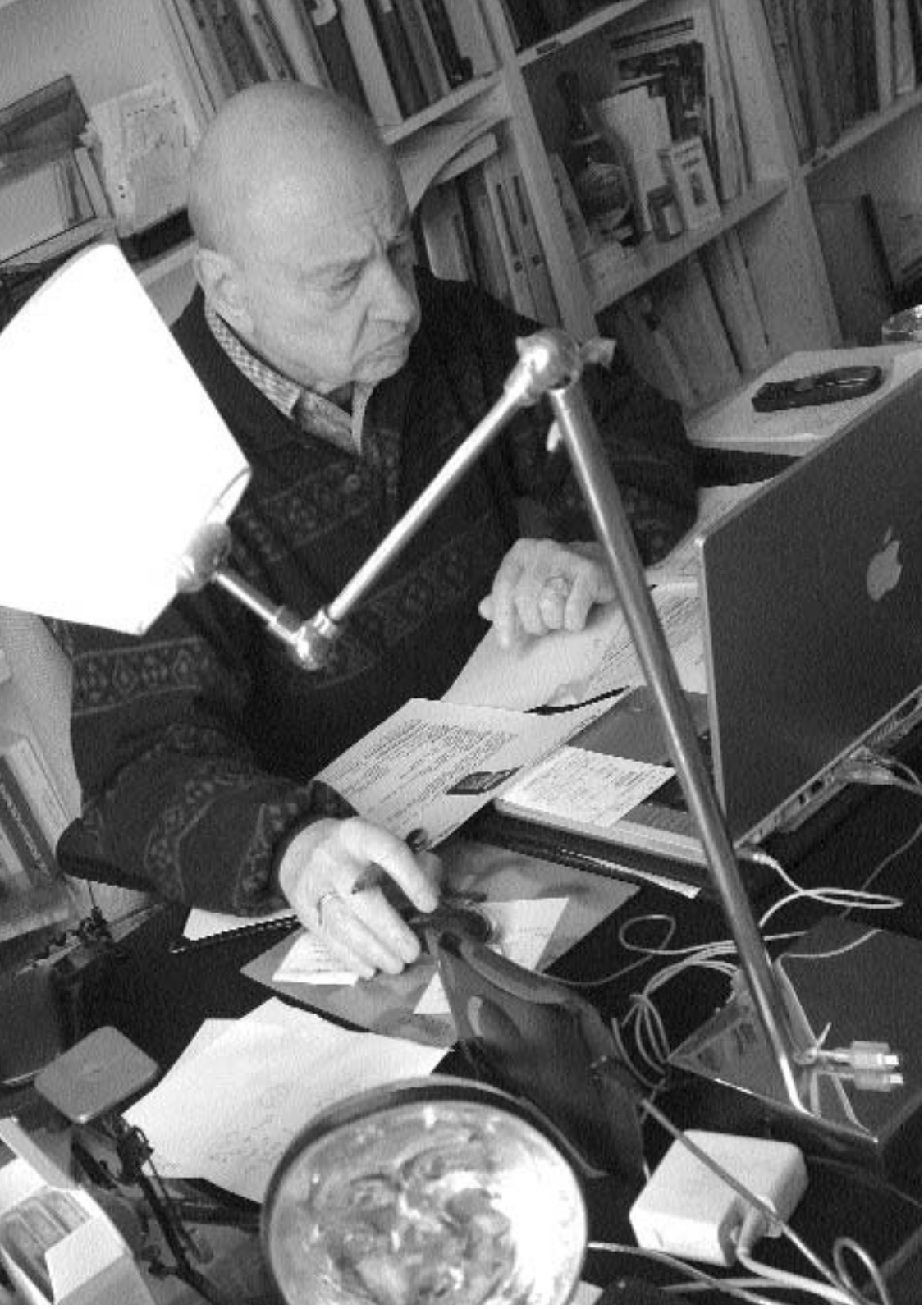
« L'école, en hébreu, c'est la maison du livre. Cette dénomination imagée mérite réflexion. Dans la mesure où l'école est pour tous les enfants quelle que

Téléchargement gratuit des n° épuisés sur **www.lesociographe.org**

edgar morin
VUES SUR BUREAU
Pour qui écrivez vous ?
- Ceux et celles dont je formule les vérités
dormantes qu'ils et elles portaient en eux/elles.

le sociographe
recherches en travail social

Téléchargement gratuit des n° épuisés sur **www.lesociographe.org**



le sociographe
recherches en travail social

Téléchargement gratuit des n° épuisés sur **www.lesociographe.org**

soit leur langue, la maison du livre, elle entre dans une catégorie d'institutions à laquelle appartiennent également la bibliothèque et la librairie » (Fijalkow, 1994, p. 23). Cette remarque la place donc au premier plan pour les actions qui sont à mener. En ce qui me concerne, mon statut d'enseignante dans ces milieux qu'on appelle « défavorisés », m'a fortement incitée à diriger mes recherches vers ces jeunes élèves qui me semblaient en difficulté passagère ou plus durable dans le domaine de l'écrit. En m'intéressant à la fois à de « bons » et « faibles » lecteurs, appartenant tous à un même milieu social, je pensais découvrir ce qui les différenciait tant. En analysant les indices mis en évidence, je pouvais ensuite essayer de faire évoluer les comportements des uns en m'inspirant des pratiques qui semblaient fonctionner chez les autres.
L'adaptation de la pédagogie de la langue écrite ne peut en effet qu'en tirer profit, et nous pourrions en tant qu'éducateurs la penser pour tous les enfants, y compris ceux qui n'ont pas les mêmes pré-requis conceptuels que les autres.

Nous pouvons en fait considérer que l'apprentissage de l'écrit c'est apprendre la lecture et l'écriture, ou la lecture avant l'écriture, ou l'inverse… Les débats ont été nombreux sur ce sujet et le sont encore sur les méthodes d'apprentissage. Pendant toute une période, seule la lecture était enseignée, l'écriture n'avait pas de place réelle. Nous n'avons d'ailleurs pas beaucoup changé la formule, car on continue souvent à enseigner la lecture d'abord et l'écriture ensuite. Jacques Fijalkow balaie ces différentes conceptions et détermine avec d'autres que ce qui est à apprendre consiste en une seule chose : la langue écrite (mais avec différents modes opératoires). « On considérera donc qu'il existe un système, la langue écrite, et des comportements permettant de l'utiliser : lecture, écriture, copie et bien d'autres.[…] Ce qui différencie alors un comportement d'un autre, par exemple la lecture de l'écriture, c'est son niveau dans cette hiérarchie, son degré de complexité cognitive » (Fijalkow, 1994, pp. 53-54).
Si, d'après les savoirs actuels, l'apprentissage de la langue écrite semble devoir se faire dans le prolongement de la langue parlée, il faut définir un nouveau rapport entre lecture et écriture. « Dans ce nouveau rapport, l'écriture est amenée à avoir un rôle capital mais non exclusif puisqu'il s'agit d'apprendre à lire et à écrire en même temps » (Fijalkow, 1994, p. 58). L'écriture se trouve être l'outil d'analyse et la lecture, la source de connaissances spécifiques de l'écrit.
Les deux activités sont donc à mener de front. Ce sont pour moi deux activités qui forment un couple, qui interagissent l'une avec l'autre et peuvent servir de moteur à l'une ou à l'autre. Les deux sont pour moi indissociables, forment un tout et s'enrichissent mutuellement. C'est la

Téléchargement gratuit des n° épuisés sur **www.lesociographe.org**

raison pour laquelle je pense qu'il faut travailler les deux activités dans le même temps ou tour à tour. Enfin, il apparaît clairement que des difficultés dans l'une des deux activités affectent l'autre et compromettent lourdement le futur scolaire des personnes concernées et leur intégration sociale.

L'affectif joue un rôle très important dans les apprentissages. Des enfants se débrouillent beaucoup mieux quand il s'agit de lire un écrit envoyé par des correspondants et auxquels il va falloir répondre… Le passage dans une classe d'un auteur qui fait écrire les enfants les renvoie souvent aux ouvrages de cet auteur et on peut penser que ces ouvrages renverront à d'autres livres.
Des grands de Cours moyen chargés de lire des textes produits par eux pour les Cours préparatoires sont soudain beaucoup plus motivés. D'autres, qui doivent faire une sélection d'albums pour les petits, écrivent ce qu'ils pensent d'une histoire avant de passer à la suivante.
Les enfants peuvent aussi écrire des textes documentaires et se référer à leur vécu, mais aussi à des documents qui infirment ou confirment leurs points de vue. En ce qui concerne la réécriture de « premiers jets », et si elle a pour but de faire lire à d'autres le texte, elle peut être d'une très grande richesse. Mettre en valeur les personnages que l'on a créés, décrire une action afin de mettre le lecteur en alerte, de garder le mystère, de réserver des surprises aux lecteurs…, sont autant de situations qui peuvent être des points de départ pour la réécriture. « Dans tous les cas, les expériences des enfants peuvent servir de références pour décrire les personnages, les lieux, les émotions… Ce qu'ils connaissent, ils peuvent le décrire, puis il suffit de les harceler pour qu'ils donnent des détails et ne se contentent pas d'énoncer » (Poslaniec, 1990, p. 61). Comment tu relies ça à l'épisode d'avant ? Si on te raconte ça, est-ce que tu vas y croire, es-tu surpris ? Décris-nous ce que tu fais en te levant… Telles peuvent être les questions, les remarques avant et au cours de l'activité de réécriture.

J'ai eu la chance également de participer à des « classes-lecture », pendant une semaine avec des élèves qui vivent des moments intenses de lecture et d'écriture.
J'ai pu rencontrer des élèves de Section d'enseignement général professionnel adapté (SEGPA), écrivains et ravis d'avoir écrit et publié un roman (2) dans le cadre d'un atelier d'écriture animé par leur professeur et un auteur invité. L'aventure racontée était très belle, très bien écrite, et l'aventure vécue par les élèves certainement encore plus merveilleuse. J'ai fait écrire des contes à certaines de mes classes. L'expérience a été à chaque fois extrêmement riche pour mes élèves et moi-même, le résul-

(2) « La nuit des singes », Juin 1996, Collège Vauban, Maubeuge

Téléchargement gratuit des n° épuisés sur **www.lesociographe.org**

tat toujours au-dessus de ce que l'on pensait obtenir. J'ai été à plusieurs reprises également invitée à des « petits-déjeuners lecture » dans une maternelle de la ville de Lille. Avec mes élèves (à l'époque des enfants de Classe d'intégration scolaire, CLIS), nous passions une matinée magique autour des livres sur un thème qui variait selon le moment de l'année et où, parents, enfants de toutes les sections, enseignantes de l'école, toutes mobilisées, conteuses, se retrouvaient et échangeaient sur les livres lus, écoutés. En sortant, nous étions encore dans les pages des livres avec plein de rêves et d'idées, et plein de projets à réaliser…

En conclusion

Le simple fait de faire l'effort d'écrire ce petit article, m'a fait ressentir à nouveau les difficultés de « celui qui doit produire quelque chose ». Au début, on refuse en effet d'écrire car tout a déjà été dit, on pense que ce que l'on va écrire n'intéressera personne. On hésite même à relire ce qui a été écrit par d'autres, par peur de découvrir trop de choses, une trop grosse « pelote de laine » à dérouler, où une argumentation peut succéder à une autre, nous laissant au fur et à mesure plus démuni que jamais, plus conscient encore de notre faiblesse. Et pourtant, les essais se succèdent et contribuent à ce va-et-vient entre la lecture et l'écriture. Cette interaction permanente entre ces deux activités, les facilite toutes les deux et peut permettre de débloquer certaines situations ●

Bibliographie

Bentolila A., *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris : Plon, 1996

Bentolila A., Rivière J-P., *Illettrisme et exclusion*, Université Paris V , 2001 (rapport)

Collectif, L'enfant apprenti lecteur, l'entrée dans le système écrit , Paris : L'Harmattan - INRP, 1993

Fijalkow J., *Mauvais lecteurs, pourquoi ?*, Paris : PUF, 1986

Fijalkow J., *Entrer dans l'écrit*, Tournai : Magnard, 1994

Fournié-Anselot Valérie, *Jeunes lecteurs : Quelles compétences pour quelles représentations et quelles pratiques lecturales ? Influence du milieu familial. Une étude au cycle des approfondissements*, Mémoire de DEA en sciences de l'éducation, Université Lille 3, 1996

Lahire B., *Tableaux de famille, heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris : Gallimard - Le Seuil, 1995

Les cahiers de l'Académie de Lille, 4 : « Lecture Ecriture de la Maternelle à l'Université », 1993

Poslaniec C., « Conseils pratiques pour la réécriture de textes d'imagination », Université d'été Besançon, 1990

Reuter Y., Privat J-M., *Lectures et médiations culturelles*, Villeurbanne, Lyon : PUL, 1990 (actes de colloque)

Sublet F., Prêteur Y., « Le rapport à l'objet livre dans le développement des compétences de lecture au CM1-CM2 », in Privat J-M., Reuter Y., *Lectures et médiations culturelles*, Villeurbanne, Lyon : PUL, 1990, pp 94-96

le sociographe
recherches en travail social

Téléchargement gratuit des n° épuisés sur **www.lesociographe.org**